

Os Fundamentos Antropológicos de uma Teoria da Relação com o Saber

The Anthropological Foundations of a Theory of the Relationship to Knowledge

Les Fondements Anthropologiques d'une Théorie du Rapport au Savoir

BERNARD CHARLOT

Universidade Paris 8, França

Universidade Federal de Sergipe, Brasil

RESUMO: Em 1997, na França, foi publicado o livro *Da Relação com o saber. Elementos para uma teoria. A própria teoria não veio depois, por faltar fundamentos antropológicos. O livro Educação ou Barbárie, publicado em 2020, propôs tais fundamentos. Este artigo tem como objetivo articular a teoria da relação com o saber e as contribuições antropológicas do livro recente. A primeira parte oferece uma síntese teórica dos princípios fundamentais da teoria da relação com o saber. Sempre, essa relação é, ao mesmo tempo, singular e social, é relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo e apresenta uma dimensão epistêmica, identitária e social - de modo que a educação é, indissociavelmente, humanização, socialização e singularização. A segunda parte do artigo expõe os fundamentos antropológicos desses princípios, apoiando-se na paleoantropologia e defendendo a ideia de que a humanidade não é uma essência presente em cada indivíduo, mas o produto das atividades das gerações anteriores de Sapiens e das espécies humanas que o precederam e sua sedimentação em um mundo. A educação é o processo pelo qual a cria do homem, hominizada, se humaniza ao se apropriar da humanidade que o mundo lhe oferece.*

RELAÇÃO COM O SABER. FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS. EDUCAÇÃO.

ABSTRACT: In 1997, in France, the book *Relationship to Knowledge. Elements for a theory* was published. The theory itself did not come later, for lacking anthropological foundations. The book *Education or Barbarism*, published in 2020, proposed such foundations. This article aims to articulate the theory of the relationship to knowledge and the anthropological contributions of the recent book. The first part offers a theoretical synthesis of the fundamental principles of the theory of the relationship with knowledge. Always, this relation is, at the same time, singular and social, it is relation to the world, to others and to oneself and it presents an epistemic and social dimension and a dimension of identity - so that education is, inseparably, humanization, socialization and singularization. The second part of the article exposes the anthropological foundations of these principles, based on paleoanthropology, and defends the idea that humanity is not an essence present in each individual, but the product of the activities of previous generations of Sapiens and human species that preceded and its sedimentation in a world. Education is the process by which the hominized little man becomes humanized by appropriating the humanity offered to him by the world.

RELATION TO KNOWLEDGE. ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS. EDUCATION.

RÉSUMÉ: En 1997, a été publié le livre *Du Rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. La théorie elle-même n'est pas venue ensuite, il lui manquait des fondements anthropologiques. Le livre *Éducation ou Barbarie*, paru en 2020, a proposé de tels fondements. Cet article a pour objectif d'articuler la théorie du rapport au savoir et les apports anthropologiques du livre récent. Une première partie propose une synthèse théorique des principes fondamentaux de la théorie du rapport au savoir. Toujours, ce rapport est à la fois singulier et social, il est rapport au monde, aux autres et à soi-même et il présente une dimension épistémologique, identitaire et sociale – de sorte que l'éducation est, indissociablement, humanisation, socialisation et singularisation. La seconde partie de l'article expose les fondements anthropologiques de ces principes, en s'appuyant sur la paléanthropologie et en défendant l'idée que l'humanité n'est pas une essence présente en chaque individu, mais le produit des activités des générations antérieures de Sapiens et des espèces humaines qui l'ont précédé et sa sédimentation dans un monde. L'éducation est le processus par lequel le petit d'homme, hominisé, s'humanise en s'appropriant l'humanité que lui propose le monde.

RAPPORT AU SAVOIR. FONDEMENTS ANTHROPOLOGIQUES. ÉDUCATION.

Introdução

Em 1997, foi publicado um livro que se tornaria referência para uma corrente de pesquisa nas ciências da educação e seria traduzido em vários países: *Du Rapport au savoir* (Charlot, 1997)¹. Autor deste livro, não foi a primeira vez que abordei a questão da relação com o saber², trabalhada desde 1979 e que, em 1992, estava no centro de um livro coletivo apresentando uma problemática e uma pesquisa de campo (Charlot, Bautier e Rochex, 1992). Como indicava o subtítulo do livro, seu objetivo era apresentar *Elementos para uma Teoria*. Por isso mesmo, podia-se esperar uma continuação: a própria teoria, com seus fundamentos, e não mais apenas elementos. Essa sequência não veio e o livro de 1997 continuou sendo a principal referência para pesquisas sobre a relação com o saber apresentando preocupações sociológicas³.

Seguiu-se uma importante produção de pesquisa, com mestrados, doutorados, artigos, livros, na França, na Bélgica, na Suíça e mais ainda no Brasil, no Canadá, na Argentina (Broitman e Charlot, 2014 ; Cavalcanti, 2015; Charlot, 1999, 2005, 2013; Terriault, Baillet, Carnus e Vincent, 2018; Vercellino, 2019 ; Vincent e Carnus, 2015). Esses trabalhos mostraram o valor heurístico da noção de relação com o saber para lançar luz sobre situações, práticas e histórias singulares de confronto com o saber, identificadas empiricamente. Eles também confirmaram uma das ideias na base da teoria da relação com o saber: para entender o que acontece nessas situações, nessas histórias, nessas atividades de aprendizagem, é necessário estudar o significado que aquele que aprende lhes dá. Para isso, é preciso adotar uma posição epistemológica básica, chamada de leitura positiva no livro de 1997: não tentar, ou pelo menos não tentar apenas, ou mesmo sobretudo, apreender "o que falta" naquele que fracassa, o que ele deveria ser para ter sucesso e o que não é, como fazem as teorias que citam uma deficiência, uma carência ou mesmo um habitus desfavorável, mas entender o que acontece em uma história ou uma situação, como ela se constrói, se desdobra, o que ela é e não o que falta ser.

O sentido é a questão central e primeira para entender o acesso ao saber e qualquer forma de aprender: hoje podemos considerar que este princípio está firmemente estabelecido por pesquisas realizadas desde cerca de trinta anos. Deste ponto de vista, *relação com o saber* é, antes de tudo, um olhar, uma forma de levantar o questionamento, talvez até “um novo paradigma” (Chabchoub, 2000, p. 7).

¹ Na tradução em português: *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000. NDT.

² Este artigo é uma tentativa para compreender e explicitar a coerência entre vários momentos de minha história intelectual e de minha produção. Portanto, é inevitável que, às vezes, seja escrito em termos de "eu". No entanto, quando as próprias problemáticas serão debatidas, será usada a escrita impessoal da tradição acadêmica.

³ Na mesma época, Jacky Beillerot e sua equipe estavam trabalhando a questão da relação com o saber de um ponto de vista psicanalítico (Beillerot et al., 1989; Beillerot, Blanchard-Laville e Mosconi, 1996). Mais tarde, Yves Chevallard adotará o conceito em seus trabalhos didáticos (Chevallard, 1989).

Essa abordagem tem orientado e estruturado as pesquisas sobre a relação com o saber, as minhas e muitas outras. Entretanto, enquanto o valor heurístico desse olhar e dessa posição epistemológica era explorado e estabelecido, a teoria pouco progrediu – aliás, tampouco avançaram aqueles que, com Beillerot, abordaram a relação com o saber com base na psicanálise (Beillerot et al., 1989; Beillerot, Blanchard-Laville e Mosconi, 1996) ou Chevallard, que tentou importar a noção para a didática (Chevallard, 1989). Um dos problemas é que *rapport au savoir* é uma expressão que tem um senso comum, intuitivo, fora de qualquer construção teórica - e ainda mais as expressões *relação com o saber*, em português e *relación con el saber*, em espanhol, línguas que não fazem distinção entre *rapport* e *relation*, como fazem os franceses, e utilizam a conjunção "com" (ou "con"), como se o saber existisse antes da relação que com ele se estabelece⁴. Nessas condições, todos são capazes de falar de relação com o saber, colando comentários do senso comum sobre os dados empíricos - e anexando ao discurso alguns enunciados teóricos retirados do livro de 1997, mobilizados como sinais de pertencimento acadêmico mais do que como chaves para melhor entender os dados.

A situação atual é, portanto, a de uma teoria muito acolhedora, com alto poder heurístico, amparada em inúmeros dados empíricos, mas que, pouco construída além de alguns enunciados-chave, corre constantemente o risco de cair em interpretações de senso comum. Para remediar essa fragilidade, é necessário estabelecer os enunciados-chave da teoria em bases que possibilitam que sejam fundados e colocados em um sistema. Em 1997, foi estabelecido o princípio: essas bases devem ser antropológicas, no sentido filosófico do termo. O capítulo IV do livro é intitulado « O filho do homem, obrigado a aprender para ser: uma perspectiva antropológica » e afirma que « a condição primeira do indivíduo humano deve ser o fundamento último de qualquer teoria da educação » (Charlot, 1997, p. 57)⁵. Nos anos seguintes, muitas vezes me referi ao triplo processo antropológico de « humanização (tornar-se homem), singularização (tornar-se uma forma singular do homem), socialização (tornar-se membro de uma comunidade, cujos valores se compartilha e onde se ocupa um lugar) » (idem., p. 60). Durante muitos anos, não fui além desta fórmula de um triplo processo, suficiente para o que era então a minha prioridade: a questão do sentido que os alunos de meios populares atribuem à escola e ao que lhes é ensinado e, por extensão, a do sentido que um ser humano dá às muitas coisas que deve aprender na sua vida. Todavia, a partir de 2016, comecei a trabalhar outro problema, que levantou novamente a questão antropológica como questão central: o da volta à sociedade contemporânea de antigas formas de barbárie e do surgimento de novas formas. O livro que nasceu dessa pesquisa, *Educação ou Barbárie* (Charlot, 2020), permite-nos avançar hoje, neste artigo, na questão que ficou em suspenso por mais de vinte anos, a dos fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber.

1 A Teoria da Relação com o Saber. Problemáticas e Princípios Estruturantes

Seja na perspectiva de Bachelard, seja na de Kuhn, o ponto de partida do trabalho científico é o problema. Bachelard afirma que « para um espírito científico, todo conhecimento é uma resposta a uma pergunta » (Bachelard, 1993, p. 14). Kuhn explica que « os paradigmas ganham seu papel privilegiado porque têm mais sucesso do que seus concorrentes na solução de alguns problemas que o grupo de especialistas passou a considerar agudos » (Kuhn, 1983, p. 46). Devemos, portanto, começar definindo a área de relevância problemática de uma teoria da relação com o saber. Se quisermos saber como melhorar

⁴ A palavra *relação*, em português (ou *relación*, em espanhol), traduz duas palavras de sentido e sobretudo de uso diferentes em francês: *rapport* e *relation*. Assim, a expressão *rapport au savoir* é traduzida por uma palavra portuguesa ou espanhola parecida com *relation*, o que é fonte de dificuldade conceitual. NDT.

⁵ As citações são traduzidas a partir do texto francês deste artigo, sendo mantida a paginação indicada na versão francesa – mesmo quando existe uma tradução do livro em português. Contudo, quando o tradutor conhece a existência de tal tradução, ele indica nas referências o título e os dados dela, junto à referência original do texto francês. NDT.

a memorização do curso ou como a leitura de grafemas pode produzir fonemas, é para o lado das neurociências que devemos olhar e não para o lado de uma teoria da relação com o saber. Mas se quisermos saber por que o aluno escuta (ou não) o curso e por que ele lê o livro em vez de ir jogar futebol com os amigos, as neurociências dificilmente têm utilidade e é pela relação com o saber que temos que nos interessar.

1.1 Desigualdade social e história singular

Meu problema inicial foi o das desigualdades sociais frente à escola. Este é um fenômeno antigo, conhecido e por muito tempo considerado normal, mas, a partir dos anos 60/70 do século 20, o problema está tratado em novos termos. Com efeito, abre-se o ensino secundário⁶, adolescentes cujos pais nunca haviam entrado nesse ensino têm acesso e... muitos fracassam. Quando a porta da escola era fechada para os jovens dos meios populares, a desigualdade social em relação à escola era um fenômeno óbvio e observável e a própria escola não tinha que assumir essa responsabilidade. Mas quando esses jovens entram e reprovam na escola, não apenas aquela escola que era celebrada como libertadora e emancipadora passa a ser acusada de ser reprodutiva e capitalista, mas, além disso, este fracasso, que está estatisticamente relacionado com a origem social, deve ser explicado.

A teoria dominante nas décadas de 1970 e 1980, a mais sólida e melhor desenvolvida para dar conta dos efeitos culturais das desigualdades sociais, é a de Bourdieu - associado a Passeron quando trata da educação (Bourdieu e Passeron, 1970). Propõe e destaca dois conceitos: habitus e capital cultural. Habitus é um conjunto de disposições psíquicas socialmente condicionadas, que estruturam as representações e as práticas dos agentes sociais que somos. Embora não seja fixo e imutável, esse habitus é construído, na maior parte, durante a infância, na família e no meio social de vida. Acontece que o sucesso escolar exige disposições psíquicas que, de fato, correspondem ao habitus de famílias socialmente privilegiadas. Portanto, não é de se estranhar que alunos dessas famílias tenham sucesso na escola e que outros, não dotados desse habitus, fracassem. Além disso, assim como essas famílias transmitem capital econômico a seus filhos, sob forma de dinheiro, ações, imóveis, elas lhes transmitem, por meio de livros, viagens, visitas a museus etc., um capital cultural que será muito valioso para eles na escola.

Por mais interessante que seja, essa teoria é problemática, tanto em termos de dados quanto de conceitos.

Em primeiro lugar, se, como mostram as estatísticas, a probabilidade de sucesso ou fracasso na escola varia de acordo com a classe social, permanece o fato de que, apesar de tudo, alguns alunos oriundos dos meios populares têm sucesso na escola. Esses sucessos paradoxais estão estatisticamente em minoria, mas não são excepcionais; todo ano, filhos de operários ou pais analfabetos tornam-se professores, médicos, engenheiros - e uma minoria de crianças de famílias ricas fracassam na escola. A teoria deve, portanto, levar em conta, ao mesmo tempo, os casos mais frequentes e os chamados casos paradoxais. Para isso, ela deve pensar em termos tanto de posição social dos pais quanto de história singular dos filhos, que pode produzir casos atípicos. Esta é uma primeira ruptura problemática: a análise em termos de *posição social* não é suficiente, deve-se introduzir na teoria a questão da *história singular* - os dois termos, *história* e *singularidade*, sendo importantes.

Em segundo lugar, a análise crítica do conceito de habitus leva à mesma conclusão. Esse conceito tem o mérito de introduzir no debate a questão do agente individual: o pertencimento social não produz seus efeitos diretamente, mas pela interiorização do social pelo indivíduo, sob forma de habitus. Mas o conceito de habitus esbarra em uma dificuldade fundamental. Ou o habitus é apenas uma forma individual do social, assim internalizado e incorporado, para usar os termos de Bourdieu e, neste caso, é apenas um « psiquismo de posição » (Charlot, 1997, p. 38) e não se entende por que e como, às vezes, esse habitus produz efeitos atípicos - sucessos ou fracassos paradoxais. Ou, como Bourdieu parece

⁶ O francês chama de *secundário* o que corresponde, no Brasil, ao ensino fundamental II e ao ensino médio. NDT.

pensar, o habitus tem certa flexibilidade, o que permite que histórias singulares de indivíduos com a mesma origem social possam produzir resultados diferentes. Mas, se o habitus é flexível, a própria noção tende a se dissolver e perder sua relevância sociológica: ela não é mais, como em sua definição, uma estrutura cuja estabilidade permite explicar um conjunto de representações e práticas, torna-se um conjunto de disposições psíquicas portadoras, é claro, da marca de situações sociais vividas, mas que só podem, elas mesmas, ser compreendidas por referência a uma história singular.

Em terceiro lugar, o conceito de capital cultural, na verdade, repousa em um conjunto de metáforas: as crianças *herdam* vários tipos de *capital* (econômico, cultural, simbólico) que permitem a *reprodução* da posição social da família de geração em geração. Assim como a noção de internalização tem o mérito de levantar a questão dos efeitos psíquicos da posição social, a analogia do capital cultural tem o de sublinhar as formas culturais da transmissão familiar. Mas como se faz a transmissão quando ela é cultural? Não se herda o gosto pela *nouvelle cuisine*, pela arte abstrata ou pelo teatro da mesma forma que se herda a conta bancária e o carro do papai ou a casa da mamãe. É preciso uma atividade, por parte dos pais e por parte dos filhos - viajar, ir ao museu, ao teatro, levar os filhos para dança, judô, aulas de piano, corrigir seus erros gramaticais e até, simplesmente, ajudar no dia a dia com os deveres de casa. Transmitir ou receber esse *capital cultural* é, na verdade, muito *trabalho*. Assim, uma segunda ruptura problemática é produzida na teorização: para além da *posição* social de quem aprende, deve ser introduzida na teoria a questão de sua *atividade*.

Essas duas rupturas problemáticas levam a rejeitar a teoria sociológica da reprodução, sem por isso negar os efeitos da desigualdade social.

Os casos atípicos de sucesso ou fracasso comprovam que não existe determinismo social: saber a origem do aluno não permite prever o seu destino escolar. Mas é grande o risco, então, de voltar a uma explicação naturalizante ou individualizante, pelo dom ou por um mérito misterioso do qual não se analisam as condições de aparecimento. O social, mesmo em casos atípicos, não cessa de produzir efeitos: diversos níveis de investimento e sobre-seleção (alunos dos meios populares devem se esforçar mais para obter os mesmos benefícios educacionais que os de famílias favorecidas), formas da experiência escolar, rentabilidade social diferente dos diplomas obtidos etc. Mas o social produz seus efeitos em histórias singulares. Que a história escolar seja atípica ou que corresponda à maior probabilidade estatística, é sempre uma história singular e social. É essa dupla leitura que propõe a teoria da relação com o saber; não uma análise em termos de socialidade e depois em termos de singularidade, de forma aditiva, mas uma abordagem multiplicativa para compreender a construção singular de um sujeito a partir do que a sociedade lhe oferece e lhe impõe. O que abre uma questão antropológica: o que é essa estranha espécie, *Sapiens*, que existe em formas ao mesmo tempo socialmente diferentes e eminentemente singulares? Essas formas são construídas ao longo da educação, que é um triplo processo, indissociável, de humanização, socialização e singularização.

Se ficarmos no âmbito da descrição, podemos, como faz a teoria da reprodução, considerar a educação como uma herança de formas culturais transmitidas pelas gerações anteriores. Mas ainda falta entender o processo pelo qual essa transmissão ocorre. Se bastasse apresentar bens culturais aos alunos, em cursos, todos os jovens seriam herdeiros desde que tivessem acesso a esses cursos. Mas, de fato, a transmissão das conquistas das gerações anteriores exige uma atividade específica do jovem: aprender. Só aprende quem se mobiliza em uma atividade, inclusive na vida cotidiana, e, quando se trata de uma aprendizagem voluntária e consciente, em uma atividade intelectual - na escola, claro, mas também em um processo por tentativa e erro ou por imitação. Novamente, a questão é antropológica: o ser humano não é um espectador do mundo, ele é, coletivamente, individualmente, e sempre em uma história, um ator nesse mundo.

Cabe esclarecer esse ponto, para evitar deslizes ideológicos frequentes. O que é lembrado aqui, simplesmente, é que ninguém pode aprender em vez do outro. Claro, o aluno só pode aprender se o professor lhe oferecer algo, de uma forma ou de outra (curso, material, situação, projeto, etc.), mas, em última análise, quem aprende é o aluno e ele só pode fazê-lo se ele estudar. O saber adquirido é produto

direto dessa atividade do aluno e apenas indireto da atividade do professor⁷. De certo, a aprendizagem só é possível e eficaz quando certas condições materiais, institucionais e pedagógicas são atendidas. Mas o processo só começa quando se mobiliza intelectualmente a pessoa que, assim, se torna aprendiz.

A consequência lógica desse princípio fundamental é que se o aluno de uma família popular fracassa na escola, não é, diretamente, porque pertence a um meio popular, é porque não aprendeu e não aprendeu porque não estudou - ou não o fez de forma eficaz. Mas não devemos cair em uma interpretação individualizante em termos de esforço e mérito vinculados a um caráter inato da pessoa. Com efeito, surge imediatamente a pergunta: por que alguns alunos estudam e outros não? Por que os jovens de meio popular rejeitam a escola e seus conteúdos, ou pelo menos resistem a eles com muito mais frequência do que crianças e adolescentes de famílias favorecidas? Porque se trata da forma escolar de uma cultura burguesa, como explicam as teorias da reprodução? Mas, nesse caso, por que certas crianças de meios populares são bons alunos, às vezes até muito brilhantes?

Bourdieu e Passeron tinham a resposta, já muito clara em seu primeiro livro, *Les Héritiers* (1966): o que está em questão é a relação com a escola, com a cultura, com o saber, com a linguagem. No final de *La Reproduction* (1970), eles consideram a possibilidade de uma pedagogia racional cujo objetivo seria transformar essas relações, mas rejeitam a hipótese, com o seguinte argumento: por que as classes dominantes mudariam uma situação que beneficia as suas crianças? Em verdade, trabalhar a questão da relação com a escola e com o saber exporia o sociólogo a graves transgressões disciplinares. Claro, ele pode, em um primeiro momento, falar de relação *social* com o saber - como eu fiz em meus primeiros textos. Mas a análise dos dados o forçará rapidamente a enfrentar a questão da singularidade, portanto a do sujeito, que é tabu para a sociologia, pelo menos em suas formas clássicas⁸.

Só aprende quem se mobiliza intelectualmente. Mas por que se mobilizar e se esforçar para estudar, o que é cansativo? Para tirar uma boa nota e passar para o próximo ano? Para agradar os pais, ganhar presentes e, possivelmente, evitar levar tapas? Para ter orgulho de si mesmo, para se mostrar o melhor? Porque a professora é simpática? Para aprender coisas úteis? Para ter um bom emprego mais tarde? Para entender o mundo, a vida e as pessoas? A resposta pode ser muito diferente, mas sempre a situação deve fazer sentido. Essa questão ficou no centro de minhas próprias pesquisas: que sentido tem para um aluno, em particular para um aluno de meio popular, aprender ou se recusar a aprender, na escola ou em outro lugar? O que conduzia inevitavelmente a uma questão mais ampla, de cunho antropológico: por que a cria do homem é « obrigada a aprender para ser »? (Charlot, 1997, p. 57).

A abordagem em termos de mobilização abre a questão do sentido, mas também a do desejo. Trata-se, sim, de mobilizar-se, o que remete a um movimento interno, ao desejo que impulsiona a mobilização - enquanto em uma problemática da motivação, questiona-se o que se deve fazer para que o outro adira ao projeto de quem procura motivá-lo. A equipe de Beillerot tem razão: deve-se falar do desejo quando se levanta a questão da relação com o saber (Beillerot et al., 1989, Beillerot, Blanchard-Laville e Mosconi, 1996). No entanto, trabalhamos o assunto do desejo de forma diferente: ela o trata em uma perspectiva psicanalítica, portanto, privilegiando a questão do inconsciente, enquanto a minha abordagem, inclusive sobre a questão do desejo, é socioantropológica e se interessa pela função do outro, pelas relações com os outros na construção identitária do sujeito⁹ e pelo prazer de aprender.

⁷ Infelizmente, a língua francesa é muito ambígua neste ponto porque permite dizer que o professor *apprend* (aprende) coisas ao aluno. Tal uso não é possível em português ou espanhol, que reservam o verbo *aprender* para o aluno e usam *ensinar* para nomear a atividade do professor.

⁸ Sem dúvida não é por acaso que a problemática da relação com o saber foi construída por pesquisadores das ciências da educação conscientes da desigualdade social, mas de formação filosófica (eu) ou histórica (Beillerot) e interessados na antropologia ou na psicanálise. Quando Lahire, um sociólogo disciplinado, encontra a diferença singular, ele não consegue cruzar o Rubicon sociológico e apenas pluraliza o habitus (Lahire, 1998). Kuhn observou que, frequentemente, as quebras de paradigma são produzidas por pesquisadores "muito jovens ou bastante novos na especialidade cujo paradigma eles mudaram" (Kuhn, 1983, p. 131).

⁹ Sobre esse ponto, complexo demais para ser explicitado aqui, veja minha análise crítica em *Du Rapport au savoir* (1997, p. 52-55). A questão é menos a de uma diferença entre sociologia e psicanálise, as duas abordagens sendo

1.2 O saber, uma figura do aprender, entre outras

Depois de explicitadas as rupturas que a questão da singularidade e da atividade produzem na problemática, cabe sublinhar outra característica fundamental da teoria da relação com o saber: ela leva mesmo em consideração o saber, na sua especificidade - enquanto ele é o grande ausente da sociologia da desigualdade social frente à escola.

Até os anos 1970, o latim, o grego e a literatura clássica eram as disciplinas mais valorizadas no ensino secundário. Depois, essa predominância enfraquece, em favor da matemática e da física. Mas, rapidamente, a sociologia mostra que os alunos mais bem-sucedidos em matemática têm o mesmo perfil social que os mais bem-sucedidos em latim. Em outras palavras, os novos equilíbrios curriculares tiveram pouco efeito sobre a desigualdade social frente à escola. Mas a explicação pela transmissão do capital cultural dentro das famílias, crível quando se trata das humanidades clássicas, não é muito convincente no caso da matemática: se as famílias burguesas podem falar de literatura, de história, de arte e até, eventualmente, fazer uma citação em latim, raramente tocam em matemática. A explicação deve, portanto, ser de outra ordem. Ao estudar a chamada reforma da matemática moderna, passei a me interessar, já no anos 1970, pelos “conteúdos não matemáticos no ensino da matemática” (in Bkouche, Charlot e Rouche, 1991, p. 129), ou seja, de fato, pela relação com a matemática.

Essa relação é bastante especial, como o confirmado em nossas pesquisas o fato de que os alunos, com muita frequência, evocam espontaneamente o caso da matemática para comentar suas dificuldades ou seu sucesso na escola. A matemática tem a reputação de ser reservada para as mentes mais abstratas e, portanto, de não ser acessível a qualquer pessoa. Será que eu sou capaz de subir tão alto no céu das ideias? Quem sou eu, aos olhos dos outros e aos meus, que sou bom em matemática ou que, pelo contrário, não entendo nada? Quem sou eu, que sou sensível à poesia e à arte - ou sou bom em rap, hip-hop e futebol? Essas relações sociais e identitárias, construídas em um espaço social e em uma história singular, obviamente têm efeitos sobre o grau de mobilização dos alunos em uma determinada disciplina. Mas a relação com a matemática também é epistêmica: fazer matemática é entrar em certo tipo de atividade e, por isso mesmo, em certa relação com o mundo, diferente daquelas que a poesia ou o futebol supõem e constroem.

Para aprender algo, deve-se entrar no tipo de atividade, portanto de relação com o saber, que, precisamente, permite que alguém o aprenda; conseqüentemente, « não há saber sem relação com o saber » (Charlot, 1997, p. 68). Reciprocamente, « qualquer relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica » (idem, p. 84): é uma relação social e identitária, uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, mas é sempre, também, uma relação com certo tipo de saber e atividade intelectual¹⁰.

Quando, assim, se introduz no debate a especificidade do que se aprende e as formas de aprendê-lo, depara-se com uma dificuldade: o que se denomina *saber* refere-se, na verdade, a atividades extremamente diferentes e a efeitos dessas atividades que, na realidade, não são de forma alguma comparáveis. Saber escolher um bom vinho, saber o teorema de Pitágoras, saber nadar, saber seduzir moças (ou rapazes) etc.: o que todos esses *saberes* têm em comum? Um ponto: em todos os casos, tem que *aprender*. Geralmente tenta-se contornar a dificuldade com epítetos ou complementos: haveria saberes teóricos, práticos, empíricos, saber fazer e até esse horror epistemológico e ideológico que chamam de saber ser. Sendo claro que no topo da pirâmide está o Saber, sem adjetivo nem complemento. Essa nova forma de classificação das espécies produz um discurso escolástico sem fim sobre as formas de saber, à custa de absurdos. Assim, a resistência dos materiais terá que ser considerada como saber teórico quando o professor a ensina, mas se tornará saber prático quando o engenheiro a utilizar para construir uma ponte - enquanto são duas relações diferentes com o mesmo saber.

legítimas, do que a de uma diferença interna à psicanálise, minhas abordagens sendo mais lacanianas do que as da equipe de Beillerot.

¹⁰ Chevallard acrescenta uma observação interessante: quando se aprende um saber em uma instituição, é necessário, para ter sucesso nela, entrar na relação que essa instituição mantém com o saber (Chevallard, 1989).

Para sair dessa dificuldade, é preciso voltar ao ponto de partida: aprender. Existem figuras diferentes, e mesmo heterogêneas, do aprender. Elas são diferentes pelo tipo de atividade desenvolvida e pela natureza do resultado dessa atividade. Aprender a nadar é entrar em uma forma de relação com o meio ambiente e o resultado desse aprender está inscrito no corpo. Aprender a seduzir é adquirir certas formas de relacionamento intersubjetivas e subjetivas. Aprender matemática, ou história, ou filosofia, é operar um processo de distanciamento da vida cotidiana e de apropriação de objetos de saber cujo modo de ser é a linguagem (Charlot, 1997). Essas figuras do aprender são heterogêneas, mas não são estanques, podem ser combinadas em configurações mais ou menos complementares ou, ao contrário, entrar em competição. Aprender a ler é uma atividade complexa, mas vender drogas também é, e o que é preciso aprender para ter sucesso na escola é diferente do que é necessário para ser promovido na hierarquia do tráfico de drogas - e o jovem, às vezes, tem que escolher suas prioridades ou sacrificar uma atividade a outra.

Sendo assim, é relevante falar do saber, no singular, e da relação com o saber, no singular? A questão mais geral é a do aprender, como fato antropológico: o homem deve aprender para se humanizar e essa humanização é, ao mesmo tempo, e indissociavelmente, uma socialização e uma singularização-subjetivação. Este é o fato fundamental, que requer uma explicação antropológica. Mas aprender é entrar em atividades que podem ser muito diferentes do ponto de vista epistêmico. Dentre elas, há uma que exige a apropriação de enunciados linguísticos, veiculados pelo meio ambiente enquanto regras morais, princípios de vida ou tradições, ou ensinados por uma instituição especializada, a escola. É para esse tipo de enunciado que reservo o nome de *saber*. Esta é uma escolha de vocabulário e não pretendo, de forma alguma, dizer o que é o saber em si, nem entrar em discussões escolásticas sobre a diferença entre saber e conhecimento. Mas eu sustento, e isso me parece fundamental, que há uma heterogeneidade das formas do aprender e que essas formas podem entrar em competição social e identitária. A forma "objeto de saber, distanciado da experiência cotidiana imediata", proposta pela escola, e legitimamente proposta, muitas vezes é pouco conectada, e às vezes até contraditória, com o que é valioso para os jovens de origem popular. Consequentemente, à questão geral da relação com o aprender acrescenta-se a questão mais específica da relação com o saber, ou seja, com o tipo de aprender que a escola oferece, e aquelas, ainda mais específicas, das relações com determinada disciplina escolar ou forma de aprender. Mais um passo e nos questionaremos sobre a relação com este ou aquele conceito estudado na escola e que encontra profundos ecos fora da escola; assim, foram estudadas, por exemplo, as relações¹¹ com os relâmpagos (Chabchoub, 2000), com os vulcões (Chartrain e Caillot, 1999), com a pré-história (Vincent, 2017).

Seria mais rigoroso, do ponto de vista conceptual, falar de uma teoria, ou de um paradigma, da *relação com o aprender* e reservar *relação com o saber* (e *relações com os saberes*) a casos particulares. Tomei consciência disso em 1997, mas decidi continuar usando *relação com o saber*, que já havia entrado no vocabulário das ciências humanas e que me evitava usar uma expressão inusitada: o aprender¹².

O campo problemático investigado por essa teoria é amplo, mas é definido por alguns princípios fundamentais, pelo menos para aquele que abraça a versão socioantropológica da teoria e não se contenta com um uso de senso comum da expressão *relação com o saber*.

Alguns desses princípios remetem uns aos outros e são, em verdade, formulações variáveis, segundo o que está em debate, de um mesmo tríptico: a educação é sempre, ao mesmo tempo,

¹¹ Deve-se falar *da* relação, no singular, ou *das* relações, no plural? Parece-me pertinente questionar no singular (qual é a relação dos alunos com o saber?) e esperar uma resposta no plural (as relações com o saber dos alunos variam). Mas a escolha de uma ou de outra forma gramatical depende também da predominância, hipotética ou verificada, de um tipo de relação com o saber: mesmo que saibamos que as relações com o saber (e com os saberes) variam conforme os indivíduos, é relevante analisar as diferenças entre a relação com o saber (dominante) dos alunos da classe média e dos meios populares.

¹² Mas, na verdade, quando se diz *o aprender*, não se faz nada mais estranho, gramaticalmente, do que quando se diz *o saber*: dá-se forma de substantivo ao que, originalmente, é um verbo.

humanização, socialização e singularização; aprender é um fato antropológico específico, que se constrói em uma história indissociavelmente social e singular; a relação com o saber é relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Outro princípio insiste no fato de que aprender é sempre entrar em uma atividade epistêmica específica: a relação com o conhecimento é sempre relação com um tipo definido de aprender. Mas esse princípio se articula com os precedentes, pois essa atividade epistêmica supõe certo tipo de relação com o mundo e define uma identidade de quem aprende. Portanto: a relação com o saber é sempre, ao mesmo tempo, epistêmica, identitária e social.

Esses são os princípios que devem ser fundamentados antropológicamente.

2 Aprender a Ser Humano: Os Fundamentos Antropológicos da Teoria Théorie

O ser humano dedica um quarto ou um terço da sua vida a aprender e sua relação com o saber apresenta características específicas, que acabamos de analisar. Por quê¹³? É isso que devemos tentar entender.

2.1 O homem não é uma ideia, é uma aventura

O Homem¹⁴ deve ser entendido com base em dados científicos e não a partir de ideias religiosas ou metafísicas a priori. Desconsideraremos, portanto, as respostas que se referem a uma misteriosa natureza humana, sejam as das pedagogias tradicionais, para as quais a educação deve corrigir uma natureza humana corrupta ou frágil, ou as das chamadas novas pedagogias, que, pelo contrário, asseveram que ela deve escolher a natureza como guia (Charlot, 2020). Descartaremos também as respostas que atribuem a um *próprio do Homem* o que, em verdade, deve ser explicado: o homem é um animal racional, político, pedagógico. Assim, por exemplo, *racional* é, ao mesmo tempo, uma observação (o homem pensa), uma causa (ele pensa porque é racional) e uma consequência (ele pensa, logo é racional): a explicação fica presa em um círculo. Além disso, este tipo de resposta repousa em uma dualidade não superada: por um lado, o homem é um animal, entre outros animais e, por outro lado, ao defini-lo como racional, ou político, ou pedagógico, nega-se imediatamente que ele seja um animal como qualquer outro.

Essa é a dificuldade fundamental. Tradicionalmente, o pensamento ocidental opera um golpe teórico ao aceitar a priori uma natureza específica do homem, caída do céu - muitas vezes no sentido próprio da expressão. Mas quando se rejeita o que Schaeffer chamou de « exceção humana » (Schaeffer, 2007), não se pode, apesar de tudo, negar especificidades humanas inegáveis. O homem é uma espécie biológica, mas não é uma espécie como as outras. Como dar conta dessas especificidades? O próprio Schaeffer, após ter rastreado com brilhantismo todas as pretensões à exceção ontológica, social ou cultural, afirma uma especificidade do ser humano: ele desenvolveu uma cultura cumulativa e autocatalítica (isto é: a própria cultura gera cultura). Mas como isso é possível? Como pode uma espécie biológica ter tal especificidade, aparentemente não biológica e até antibiológica?

A antropologia filosófica alemã já havia tropeçado nessa dificuldade e chegado à conclusão de que o homem é uma « criatura lacunar », segundo uma expressão de Herder retomada por Gehlen (Charlot, 2020). É o que dizia também o mito de Prometeu: durante a distribuição das qualidades naturais às várias

¹³ A questão é vasta porque, em última instância, trata-se de questionar o que é o Homem. Interessa-nos aqui o que permite fundamentar antropológicamente uma teoria da relação com o saber. Esta seção é baseada em dados e análises apresentadas detalhadamente em *Éducation ou Barbarie* (Charlot, 2020). (NDT: o livro foi traduzido em português: *Educação ou Barbárie?* Cortez, 2020).

¹⁴ Por "homem", deve-se obviamente, de acordo com a tradição filosófica e gramatical, entender "ser humano", qualquer que seja seu gênero.

espécies animais, o saco estava vazio quando chegou a vez do homem. Tais respostas definem o ser humano pelo que lhe falta para ser um animal como os outros. Mas como entender o que é, sem evocar, como faz Eccles, "um milagre para sempre além das possibilidades explicativas da ciência" (Eccles, 1994, p. 315)¹⁵? Como compreender, em particular, o que aqui nos preocupa: a longa educação do ser humano e sua relação específica com o saber?

O ponto de vista científico, o da paleoantropologia, tem que superar a mesma dificuldade. Os paleoantropólogos gastam muita energia e ciência para negar as pretensões a um próprio do Homem, mas, em conclusão, sublinham suas especificidades (Charlot, 2020). Não, ele não é o único que usa ferramentas, mas é o único que as usa para criar outras ferramentas. Não, ele não é o único bípede, mas só ele pode ficar parado ou correr rapidamente e por muito tempo nas suas duas patas traseiras. Não, ele não é o único que usa signos para se comunicar com outros membros de sua espécie, mas sua linguagem apresenta características incomparáveis. Sempre se chega à mesma conclusão: o homem é uma espécie biológica com características muito especiais.

A enorme vantagem da paleoantropologia é buscar entender, por métodos científicos, como tal espécie adveio. Essa espécie é, e continua sendo, biológica: pode ser destruída ou dizimada, em pouco tempo, por um vírus. Mas ela inventa uma engenharia genética e vacinas contra vírus. Como a evolução pode ter produzido essa espécie estranha que somos, *Sapiens*¹⁶? Se queremos compreender a relação desta espécie com o mundo, consigo mesmo e com o saber, é nesta questão que devemos nos concentrar e não na busca de uma misteriosa essência atemporal do Homem. *Sapiens* é o resultado de uma evolução, de uma história e é essa história que nos permite entender o que ele é e como ele funciona.

O ponto de partida é obviamente o Big Bang, nascimento do universo e do tempo, há pouco menos de 14 bilhões de anos, a seguir o planeta Terra se forma 4,5 bilhões de anos atrás e a vida aparece há 3,8 bilhões de anos. Mas a história particular do gênero humano começa muito pouco tempo atrás, cerca de 7 milhões de anos, quando gradualmente divergem, a partir de um ancestral comum, o que virá a ser chimpanzé e o que será o gênero *Homo*. Aprendemos na escola o que aconteceu a seguir: australopithecus, *Homo habilis*, *Homo erectus*, Neandertal e *Sapiens*. Mas é preciso entender que não se trata de uma sucessão linear, uma espécie dando à luz a outra e desaparecendo, mas de uma evolução arbustiva, segundo o termo muito utilizado pelos pesquisadores: ao longo da evolução, até recentemente, vivem em nosso planeta, ao mesmo tempo, várias espécies ou subespécies humanas. O próprio *Sapiens* coexistiu por dezenas de milhares de anos com seu primo mais próximo, Neandertal. Eles se encontraram no Oriente Médio há 70 000 anos BP¹⁷, depois na Europa, entre 45 000 e 30 000 anos atrás. É provável que eles não vivessem nos mesmos espaços, especialmente por serem pequenos grupos de 50 a 100 pessoas, mas houve trocas culturais e sexuais entre eles: o genoma de grande parte da população humana atual tem entre 1% e 4% de genes de Neandertal - e na Melanésia, identificaram-se populações com 6% de genes Denisova, uma espécie humana que divergiu de Neandertal. Foi há apenas 28 000 anos BP que os últimos Neandertais desapareceram, no sul da atual Espanha, e que *Sapiens* se tornou o único humano na Terra.

Somos os efeitos não previstos, não intencionais, não planejados dessa longa história. Uma história ao longo da qual várias espécies humanas apareceram, existiram e coexistiram por dezenas ou centenas de milhares de anos e depois se extinguíram, enquanto outras floresciam. Uma história que não é a de uma adaptação gradual e menos ainda de um progresso linear, mas uma evolução que combina múltiplos processos: catástrofes planetárias, mudanças climáticas, mutações e derivas genéticas, gargalos, migrações de populações, extinções e aparições de espécies etc. (Charlot, 2020). O homem não é uma Ideia, é uma Aventura - uma aventura única, que não se repetirá. Nesse sentido, existe sim uma "exceção humana",

¹⁵ John Eccles, em outro momento, é um grande cientista, que recebeu o Prêmio Nobel de Medicina em 1964, por seu trabalho sobre o impulso nervoso.

¹⁶ Embora a palavra *Sapiens* seja de origem latina, consideramos que se tornou francesa (assim como a palavra Neandertal) e, portanto, não precisa mais do itálico.

¹⁷ *Before Present*, sendo este presente definido, por convenção entre pesquisadores, como o ano de 1950.

mas ela é *construída* durante a evolução. Não é um dado primeiro e originário, uma natureza humana, uma essência humana, efeito de uma ruptura ontológica entre natureza e cultura, entre o homem e as outras espécies vivas. Aliás, como poderia ser, já que « nosso passado não é o reflexo de uma humanidade, mas, sim, de várias » (Hublin, em Coppens e Picq, 2001, p. 415)? Foi a própria evolução que produziu Sapiens.

Essa evolução opera por continuidade biológica e saltos qualitativos: longos períodos de lentas transformações suscitam saltos, que parecem relativamente repentinos. Pode-se pensar que foram tais saltos qualitativos que produziram *Homo ergaster* (a forma africana originária de *Homo robustus*), que alguns consideram o início do gênero *Homo*, há cerca de 1,8 ou 2 milhões de anos, bem como o ancestral comum a Neandertal e Sapiens, cerca de 500 000 anos atrás, e um Sapiens moderno que se parece muito conosco, 40 000 / 30 000 anos atrás. Falar em saltos qualitativos não é reintroduzir sob outra forma uma misteriosa quebra ontológica no curso da evolução, mas aceitar uma dialética entre quantidade e qualidade bem estabelecida por Hegel. A combinação de mutações genéticas, aleatórias, pode produzir transformações qualitativas importantes. A evolução que levou a Sapiens pode ser modelizada por um « mosaico duplo » (Hombert e Lenclud, 2014, p. 19). Certas transformações genéticas, a princípio aleatórias, combinam-se aos poucos, de maneira lógica mas não necessária, em um mosaico biológico, enquanto, ao mesmo tempo, de forma coordenada ou não, ocorrem mudanças culturais que desenham outro mosaico; quando esses dois mosaicos, biológico e cultural, convergem, se unem¹⁸, às vezes ocorre um salto qualitativo, uma nova forma do ser humano, com novas relações com o mundo (Charlot, 2020).

Essa história não obedece a algum plano pré-estabelecido, é uma aventura que se inventa ao mesmo tempo que acontece, mas sua análise a posteriori mostra que a espécie humana emergiu e prosperou tornando-se cada vez mais independente das condições primeiras, "naturais"¹⁹, em que viveu o ancestral que partilhamos com os chimpanzés. No decorrer das espécies que lhe deram forma, *Homo* saiu da floresta, da savana, da África, onde nasceu, e construiu espaços radicalmente novos, inclusive polares ou urbanos. Ele usou ferramentas não mais para obter vantagem imediata, como sabem fazer outros primatas e alguns pássaros, mas para forjar outras ferramentas. Ele inventou o que os pesquisadores chamam de sinal desacoplado de sua referência, ou seja, a informação fora da presença da coisa evocada, fonte do símbolo. No Neolítico, com a agricultura e a pecuária, tornou-se produtor de suas condições de vida e hoje, ele é capaz de manipular sua genética e, talvez, de explodir o próprio planeta. É nisso que há um próprio do homem, uma exceção humana, não por essência, mas por aventura: o homem não foi produzido fora do curso da evolução, mas, neste curso, criou novos mundos, geográficos, técnicos, simbólicos, imaginários, virtuais etc. Pode-se argumentar longamente, como faz a paleoantropologia, para mostrar que o bipedalismo, a ferramenta e mesmo a linguagem, a consciência e a moralidade não são próprios do homem, uma coisa é certa: nenhuma outra espécie criou o equivalente do mundo humano.

O que diz o que é o homem, não por essência, mas por construção evolutiva e histórica em andamento, é, por um lado, seu genoma e, por outro, o mundo humano. Seu genoma é obviamente específico, por definição - uma espécie só é identificável como tal se tem um genoma específico. A outra

¹⁸ Por exemplo, a invenção do fogo (da possibilidade de produzir fogo voluntariamente), um evento cultural, tornou possível cozinhar alimentos, o que aliviou muito o trabalho do intestino, e a energia assim liberada teria ficado disponível para o crescimento do volume do cérebro, já evidente antes desta invenção. Outro exemplo: o ser humano nasce antes do termo (para que ele nascesse com o mesmo nível de desenvolvimento do pequeno chimpanzé, a gravidez de sua mãe deveria ser de 18 a 21 meses, e não de 9 meses) e essa neotenia (biológica) tem o efeito (cultural) de que uma parte significativa do tempo de desenvolvimento de seu cérebro ocorre em interações humanas.

¹⁹ "Natureza", "natural" são palavras aparentemente claras, mas, na verdade, ambíguas, misteriosas e carregadas de ideologia, que é melhor evitar usar quando for possível.

figura da especificidade humana é o mundo humano, sedimentação das atividades das gerações anteriores, « síntese objetivada da espécie » (Charlot, 2020, p.288)²⁰.

Todos os princípios fundamentais de uma teoria da relação com o saber podem ser esclarecidos a partir desta definição da dupla especificidade do homem - isto é, da condição humana.

2.2 Humanização, socialização e singularização

Um genoma aberto, plástico, epigenético, como dizem os pesquisadores, e um mundo construído pela espécie, a ser apropriado pela criança que nasce nele: esses são os resultados da evolução da qual provém Sapiens. O que articula esse genoma e esse mundo é a educação. Como se sabe pelos casos de "crianças selvagens", um recém-nascido, se não for educado em ambiente humano, não falará, nem mesmo será bípede: além do genoma, o próprio do homem não é uma característica da qual cada indivíduo seria dotado pelo simples fato de nascer na espécie humana, é o que o gênero *Homo* e a espécie Sapiens produziram no decorrer de sua história, que se sedimentou em um mundo humano e que cada cria do homem pode se apropriar, pelo menos parcialmente, pela educação, ao longo de sua história singular.

Algumas espécies são quase inteiramente programadas por sua constituição genética, inclusive quando exibem comportamentos complexos e formas elaboradas de comunicação. É o caso de abelhas e formigas, por exemplo. Outras, especialmente entre mamíferos, precisam de aprendizagem para se adaptar ao seu ambiente. Quanto mais "evoluídas" são as espécies, o que na verdade significa quanto mais tarde elas aparecem no curso da evolução, mais longo é o tempo relativo de sua infância, durante o qual dependem dos adultos para sobreviver e aprendem o que não foi completamente programado geneticamente. A característica específica do genoma humano é que ele não constitui uma programação dos comportamentos úteis e necessários para viver no mundo humano. Claro, o homem continua um animal submisso às condições básicas para a manutenção e a reprodução da vida, mas essas próprias condições são objetos de um investimento cultural: o ser humano deve comer, mas, às vezes, entra em greve de fome, ele deve beber, mas nem sempre bebe água e, se ela quiser, hoje a mulher não tem mais a obrigação de fazer sexo para ter um filho. Sapiens não vive mais no ambiente biológico original onde apareceu *Homo*, mas em um mundo construído pela espécie por meio de múltiplas mediações sociais, técnicas e simbólicas. Para poder entrar nesse mundo humano e habitá-lo, o filho do homem deve se apropriar dele. Seu genoma permite que ele o faça, uma vez que o homem está programado para aprender²¹. Mas resta fazê-lo, aprender, educar-se.

A cria do homem nasce *hominizada*, pelo genoma, mas é pela educação que ela *se humaniza*. Com efeito, a humanidade não é uma natureza presente nela desde o nascimento, mas, sim, o que as espécies *Homo* produziram ao longo do tempo e é apropriando-se desse mundo que a cria geneticamente hominizada se humaniza. Por causa da condição humana, o mundo é sempre a ser conquistado, a ser inventado, e por isso a própria humanidade não é dada de uma vez por todas, ela deve ser construída, em um processo que nunca está terminado e que, por definição, não pode terminar.

²⁰ Essa definição da especificidade humana como mundo pode ser comparada à VIª tese de Marx sobre Feuerbach: « A essência do homem não é uma abstração inerente ao indivíduo isolado. Na sua realidade, é o conjunto das relações sociais ». É nessa VIª tese que Sève se baseia para sustentar que há uma antropologia em Marx (Sève, 2008).

²¹ É importante lembrar que esta é apenas uma forma de falar. Ninguém *programou* o homem e a evolução não *faz* nada. O genoma é o resultado de múltiplos processos, inclusive aleatórios, sintetizados sob o nome de "evolução", que resultaram no Sapiens, sem que ninguém o quisesse ou planejasse. Mas os processos físicos, químicos, biológicos e mesmo culturais são regidos por certas lógicas, que, a posteriori, às vezes parecem desejadas e programadas.

Minha humanidade é a de um mundo que me aproprio pela educação: a educação é um processo de humanização. Essa apropriação requer, imperativamente, duas condições. Primeiro, um ser hominizado: um chimpanzé recém-nascido, adotado por um casal e criado da mesma forma que seu bebê humano, não se humaniza. A segunda condição é a mediação por outros humanos; privado dessa mediação, a "criança selvagem" também não se humaniza. O homem não é o único animal social, nem mesmo o único cultural, mas é o único que adentra um mundo que comporta tantas mediações construídas historicamente por aqueles que o precederam, inclusive mediações por símbolos. Por isso, o outro, como indivíduo, como função social ou como instituição, é para ele uma condição radical de sobrevivência e de acesso à forma sócio-histórica da espécie. O mundo ao qual o recém-nascido chega apresenta-se sob formas locais, sócio-historicamente construídas nesse lugar e nesse tempo, por meio de múltiplas mediações, culturais, técnicas, simbólicas. Enquanto espécie, o homem é universal, mas esse universal sempre existe sob formas sociais e culturais particulares. A humanização exige a apropriação dessas formas locais e dessas mediações, portanto sua transmissão pelos adultos, de uma forma ou de outra - incluindo a construção desses quadros sociais de percepção e interpretação que Bourdieu, na continuação de Santo Tomás de Aquino, denomina *habitus*. Essas formas locais, não se deve esquecer, são portadoras de desigualdades, por vezes profundas, que marcam o processo de humanização-socialização.

Humanização e socialização, a educação é também singularização-subjetivação. O acesso a uma posição humana compartilhada com outras pessoas e a uma consciência reflexiva, ou seja, a humanização, é o efeito de uma história. E o tempo, inevitavelmente, gera diferenças, singulariza, trate-se de um planeta, uma civilização, uma cultura, uma sociedade ou um ser humano. No ser humano, essa singularização é muito mais do que uma individuação, é uma construção de si como sujeito. Seriam necessárias longas páginas e muita competência psicanalítica para explicá-lo e, portanto, ficaremos apenas com o fundamento: o homem se constrói como sujeito em uma forma de relação com o outro que não se observa em outras espécies. Teríamos que evocar aqui Wallon e sua ideia de que cada um leva em si o fantasma do outro, Rimbaud e seu famoso « Eu é um outro », que Lacan gosta de citar, o estádio do espelho de Wallon e Lacan, aquele momento em que eu me percebo como um outro, na minha totalidade e na minha unidade, mas também Vigotski e Bakhtin e a ideia de que o pensamento é uma forma de falar consigo mesmo desenvolvida inicialmente na comunicação com os outros (Charlot, 1997). Sou o efeito do que outros pensaram, inventaram, experimentaram antes de mim, mas também de todas as experiências que vivenciei durante minha história, incluindo as microexperiências da vida cotidiana, e minha história é diferente de todas as demais, mesmo que eu tenha um gêmeo, porque ninguém pode ocupar o mesmo lugar espaço-temporal que eu e, portanto, experimentar exatamente a mesma coisa. Sou livre não por fugir de toda determinação, ideia que não faria sentido, mas quando posso ser eu mesmo, no modo em que me construí, social e singular, por meio de miríades de minideterminações que sou o único a ter conhecido, inclusive no meu meio social.

Humanizar-se, socializar-se, construir-se como sujeito singular: trata-se, em verdade, de um movimento único, entendido a partir de três pontos de vista distintos. Pode-se expressar a mesma ideia de outra forma: no ser humano, a relação com o mundo é, também, e indissociavelmente, relação com os outros e consigo mesmo.

2.3 Relação com o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo

Já que o mundo não é para o homem um habitat que ele possa ocupar a partir de suas únicas disposições genéticas, eventualmente complementadas por algumas aprendizagens instrumentais e sociais bastante simples, a relação do homem com o mundo não é tão imediata quanto a de outros animais. Claro, é sempre um pouco abusivo falar de *animais*, em geral, como se a aranha, o cavalo e o chimpanzé constituíssem uma única categoria, da qual se pudesse distinguir o homem. Além disso, nossos animais domésticos, cachorro, gato, cavalo, papagaio e alguns outros, são um tanto humanizados, por convivência

conosco. Ademais, algumas situações fora da vida corrente nos permitem experimentar uma relação imediata com o mundo, uma espécie de equivalente humano da relação dominante nos animais: por exemplo, o amor à primeira vista, o choque estético ou a sensação de *déjà vu* que de repente nos invade em um determinado lugar. Mas, ainda assim, permanece a especificidade radical do homem: entrar em um mundo construído pelas gerações anteriores, apropriando-se de múltiplas mediações. Nossa relação ordinária com o mundo passa pela relação com os outros, essencial para dominar as mediações técnicas e simbólicas que a vida no mundo humano exige e para nos construirmos, no dia a dia. Para o homem, a relação com o mundo é sempre, também, uma relação com os outros e consigo mesmo.

Visto que, pela própria condição humana, o mundo não lhe é mais dado imediatamente, o homem deve enfrentar a difícil questão do sentido. Para ele, a vida, o mundo, os outros e ele próprio são um problema, pois o seu sentido não é geneticamente pré-definido. « O homem não pode estar na evidência própria aos seres extra-humanos; ele deve *realizar, levar* sua vida, “dominar ela”, “se explicar com ela” » (Patočka, 1999, p. 157 – grifo do autor). Participar do movimento do mundo, tentar *se tornar alguém*, segundo a expressão reveladora usada com frequência pelos jovens, aprender: de que adianta? A questão do sentido é o horizonte permanente das relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo, inclusive quando se está aprendendo.

Humanização, socialização, singularização: assim, define-se a educação pelo que ela produz. Relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo: assim, enfatizam-se os referentes implícitos de qualquer forma de educação. Resta especificar em que ela consiste, quais são as suas operações e atividades.

2.4 A educação como regulação dialética entre desejo e norma

Entrar em um mundo humano requer uma forma específica de regulação do desejo. O homem não é o único ser vivo que deve aprender a conviver com outros membros de sua espécie. Os jovens de muitas espécies estão sujeitos à regulação coletiva de seus impulsos instintivos; o pequeno gorila que desafia o macho dominante rapidamente aprende quanto custa. Impostas pelo grupo, essas regulações são sociais e até culturais, quando sua forma não é semelhante em todos os grupos da espécie. Mas, em *Sapiens* e talvez em certas espécies humanas anteriores, essa regulação apresenta duas características fundamentais.

Primeiramente, ela é muito complexa, porque o homem não tem apenas necessidades e impulsos, ele tem *desejos*. O homem não é dado, definido, completo: seu genoma abre possibilidades que ainda precisam ser realizadas e seu mundo está em constante movimento. Ele deve construir sua humanidade, mas sempre poderia ser mais e diferente do que é e, portanto, essa busca por si nunca está concluída e não pode acabar. Ele só coincide consigo mesmo e com seu mundo em momentos de equilíbrio instável, que ele chama de felicidade, ou em momentos de intensidade ou êxtase, lampejos de tempo que perfuram a vida cotidiana. Por situação antropológica, o ser humano, portanto, experimenta-se como incompleto, inacabado, sempre lhe falta algo, que ele deseja (Lacan, 1966)²². Aparentemente, o objeto do desejo está definido, é outro ser humano, dinheiro, poder etc., mas esse desejo nunca será plenamente satisfeito, sempre quem deseja quer mais: mais paixão, mais dinheiro, mais poder, mais vitórias para seu time de futebol etc. De fato, o real objeto de seu desejo está fora de alcance: gozar, enfim, a humanidade de forma plena, completa, bem fechada em si mesma. É um desejo de si mesmo, um desejo pelo outro no sentido subjetivo (desejar o outro) e objetivo (querer que o outro me deseje), um desejo de se fundir com o outro e consigo mesmo, para acabar com a tensão, a indefinição e a angústia que elas geram. Paradoxalmente, se eu pudesse realmente obter o que desejo, completamente e para sempre, teria fechado o mundo e me aniquilado enquanto ser humano desejante; teria saído da condição humana.

²² Novamente, dever-se-ia evocar aqui grande parte da psicanálise e dos seus debates.

Como o objeto real do desejo não é, de fato, nominável, Lacan o designa como objeto *a* (*objeto pequeno a*) (Lacan, 1966). Sempre em busca desse *objeto pequeno a* que resolveria definitivamente seu mal-estar, o sujeito investe, de forma mais ou menos intensa, objetos que irão assumir a função de objetos de desejo. Pode ser o parceiro romântico, dinheiro, poder etc. E pode ser o saber. É isso que significa *amar* uma matéria porque se *ama* o professor, ou achar o curso *interessante*: investir um conteúdo intelectual como objeto de desejo, como forma possível do *objeto a*. Só aprende quem se mobiliza e só se mobiliza quem é movido por um desejo: agradar aos pais, passar para o próximo ano, compreender, provar sua inteligência a si mesmo etc. O desejo pode assumir várias formas, mas sempre deve existir um desejo, forte ou fraco, para que ocorra uma mobilização para aprender. Como todos os outros desejos, ele está enredado em uma rede complexa, social e singular, consciente e inconsciente, de relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Sempre, aprender é entrar em tais relações - que podem gerar prazer ou sofrimento, amor próprio ou desprezo por si mesmo, entusiasmo ou revolta.

A regulação do desejo humano apresenta uma segunda especificidade: muitas vezes, ela procede por internalização de normas. Nos animais, a pulsão é regulada pela disponibilidade dos recursos necessários para satisfazê-la e pelos efeitos objetivos agradáveis ou desagradáveis causados por sua tentativa de satisfação: prazer ou golpes, mordidas, rejeição do grupo. Os seres humanos também estão familiarizados com esses modos de regulação, em particular com a dependência do desejo para com os recursos econômicos, mas no caso deles há mais um fenômeno, específico: a internalização das normas. A pedagogia, seja qual a sua forma, "tradicional" ou "nova", é fundamentalmente uma proposta teórica e prática de regulação dialética entre o Desejo e a Norma (Charlot, 2020). Trata-se mesmo de uma dialética, no sentido hegeliano do termo, ou seja, de uma relação entre dois opostos que se implicam um ao outro: só há desejo quando nem tudo é possível, há um limite, uma norma (senão, há loucura) e a norma só funciona se, de alguma forma, ela mesma for desejável.

Quando, em um balanço de saber, perguntamos aos jovens o que aprenderam desde que nasceram, suas respostas espontâneas evocam, antes de tudo, aprendizagens afetivas, relacionais, ligadas ao desenvolvimento pessoal: aprenderam a amar, a amizade, o respeito, a autonomia, a se defender, a "não" (transgredir), a conhecer a vida e as pessoas etc. (Charlot, Bautier e Rochex, 1992; Charlot, 1999). Esse resultado é geral, impressionante, verificado em diferentes países e culturas: sempre, essas aprendizagens são muito mais evocadas do que aquelas que se referem a uma atividade intelectual ou escolar. Para o ser humano, o mais urgente e o mais importante é entrar em relações com os outros e consigo mesmo que humanizem e socializem - primeiro com os pais e na família, depois em um quadro social mais aberto.

2.5 Relação epistêmica, social e identitária

Além da regulação do desejo pela norma, que se refere ao que se denomina educação, entrar e viver em um mundo humano requer um conjunto de atividades que podem ser agrupadas sob o termo *aprender*. Aprender é apropriar-se do humano. Mas existem várias figuras do aprender, diferentes. Aprender é fazer o que, entrar em quais relações epistêmicas com o mundo?

Às vezes, é dar uma forma especificamente humana ao que foi geneticamente programado. Assim, por hominização, anda-se a um ano, fala-se a dois anos e entra-se na adolescência por volta dos doze anos, mas ainda se deve, através da humanização, aprender a andar sobre duas pernas, a falar a língua do seu meio de vida e a estar apaixonado.

Aprender é entrar e viver em um mundo compartilhado com outros e construir e querer a si mesmo. Portanto, é também herdar e desenvolver quadros de interpretação do mundo, internalizar normas, regular seus desejos, construir formas relacionais e afetivas intersubjetivas e subjetivas.

Aprender é, também, apropriar-se de formas práticas do agir e do tornar-se humano, aqueles gestos e técnicas que são úteis e às vezes necessárias para viver em um mundo humano: pescar, amarrar seus cadarços, acender fogo ou fogão, dirigir uma ceifeira-debulhadora etc.

Aprender, por fim, é entrar em uma dimensão específica da espécie humana, possibilitada por um salto qualitativo considerável durante a evolução: o simbólico. Por ter aprendido a evocar objetos ausentes ou imaginários e a processar os signos que os designam, o homem pode construir e transmitir saberes-linguagens, narrativas, sonhos, projetos, promessas, provérbios, teoremas, sistemas etc. Ele pode também tomar-se por objeto, pensar sobre si mesmo e falar consigo mesmo como se fosse um outro, em uma relação reflexiva consigo mesmo que é um efeito da evolução²³, mas um efeito que transformou profundamente o curso ordinário da evolução.

Aprender é sempre aprender algo e, para aprendê-lo, é preciso entrar na relação epistêmica que o permite - e que não é a mesma para aprender a nadar, a mentir, a poesia ou a matemática. Mas aprender é sempre mais do que adquirir um gesto, um comportamento, um saber, é entrar num mundo partilhado com outros, numa situação sócio-histórica particular onde se ocupa um determinado lugar e, pela sua história, construir-se nesse mundo como um exemplar singular de ser humano. Portanto, sempre essa relação epistêmica é também uma relação social e identitária. Aprender é aprender sob uma forma particular, em uma relação *epistêmica* (é fazer o quê?). Aprender é compartilhar o mundo com outros, em uma relação *social* (é compartilhar o mundo com quem, em quais posições recíprocas?). Aprender é construir-se, querer-se, proteger-se e inventar-se, em uma relação *identitária* (é construir quem?). Portanto, a relação com o aprender - e a relação com o saber, forma particular do aprender - é sempre, ao mesmo tempo, epistêmica, social e identitária.

O mundo não é dado ao homem, é possível graças a seu genoma e é oferecido ao recém-nascido, mas este terá que entrar nesse mundo e se apropriar dele. Que tipo de relação, humana, social e singular, um sujeito entretém com esse mundo, com o lugar que nele ocupa, com a história que nele vive? Essa é a questão básica, a questão geral, da relação com o aprender. A questão é geral, mas a resposta deve ser determinada: quais relações epistêmicas, quais relações identitárias, quais relações sociais e como elas se articulam? Nessa base aparecerão outras questões precisas: quais relações com o tempo, quais relações com a linguagem e com as várias formas de comunicação, ação, ocupação do mundo? Quais atividades e quais objetos do aprender e do saber - portanto, também, quais relações com os saberes, no plural? Em que relações com o aprender e com o saber as sociedades humanas se constroem, funcionam, pensam sobre si mesmas? Sob quais formas os sujeitos humanos se humanizam, se socializam e se singularizam, nas várias modalidades de um triplo processo indissociável denominado *educação*?

Até agora, a teoria da relação com o saber repousou sobre alguns princípios fundamentais. Dotada de fundamentos antropológicos e de um programa de pesquisa, talvez mereça mesmo ser considerada um paradigma para a pesquisa em educação.

Agradecimentos

Este artigo foi escrito em francês, por Bernard Charlot, e traduzido para o português pelo próprio autor – mas a versão original permanece a versão francesa. A tradução em português foi verificada por Carla Roberta Sasset Zanette, que eu agradeço. Nota do tradutor.

²³ Após quatro anos de aprendizagem, Washoe, uma chimpanzé adotada aos oito meses por um casal de psicólogos e que domina mais de cem sinais da linguagem de sinais americana, consegue classificar as fotografias de macacos e humanos em dois grupos diferentes, mas ela classifica a si mesma entre os humanos (Charlot, 2020). Poderíamos talvez interpretar (com cautela ...) essa forma de auto-humanização como o esboço de uma consciência de si. Esta é sem dúvida uma especificidade humana, uma “exceção”, mas não é dada de imediato, ela se constrói no decorrer da evolução, em um processo contínuo, mas com saltos qualitativos.

Referências

- Bachelard, G. (1999). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.
 * (1996). *A Formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir*. Élaborations théoriques et cliniques. Paris: éditions universitaires.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (org.) (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Bkouche, R., Charlot, B., Rouche, N. (1991). *Faire des mathématiques: le plaisir du sens*. Paris: Armand Colin.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1966). *Les Héritiers*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction*. Paris: Éditions de Minuit.
 * (1970). *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Broitman, C., Charlot, B. (2014). La relación con el saber. Un estudio con adultos que inician la escolaridad. *Educación matemática*, 26(3), pp. 7-35.
- Cavalcanti, J. D. B. (2015). *A noção de relação ao saber: história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira*. Tese de Doutorado em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil.
- Chabchoub, A. (org.) (2000). *Rapports aux savoirs et apprentissages des sciences*. Sfax, Tunisie: Faculté des Sciences.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
 * (2000). *Da Relação com o saber*. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Charlot, B. (1999). *Le Rapport au savoir en milieu populaire*. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. Paris: Anthropos.
 * (2009). *A relação com o saber nos meios populares*. Porto: Lipvsic, Legis Editora.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, Formação dos professores e Globalização*. Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed.
- Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez.
- Charlot, B. (2020). *Éducation ou barbarie*. Pour une anthropo-pédagogie contemporaine. Paris: Economica-Anthropos.
 * (2020). *Educação ou Barbárie?* Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez.
- Charlot, B., Bautier, É, Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Chartrain, Jean-Louis, Caillot, Michel. (1999). *Apprentissages scientifiques et rapports aux savoirs: le cas du volcanisme au CM2*. Actes des 1^{ères} rencontres de l'ARDIST, ARDIST et ENS de Cachan.

- Chevallard, Y. (1989). *Le concept de rapport au savoir*. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. IREM d'Aix-Marseille.
- Coppens, Y., Picq, P. (org.) (2001). *Aux origines de l'humanité*. Vol. 1. De l'apparition de la vie à l'homme moderne. Paris: Fayard.
- Eccles, J. (1994). *Évolution du cerveau et création de la conscience*. Paris: Flammarion.
- Hombert, J.-M., Lenclud, G. (2014). *Comment le langage est venu à l'homme*. Paris: Fayard.
- Kuhn, T. S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion.
* (2000). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris: Seuil.
* (2014). *Escritos*. São Paulo: Perspectiva.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris: Nathan.
- Patočka, J. (1999). *Essais hérétiques sur la philosophie de l'histoire*. Paris: Verdier.
- Schaeffer, J.-M. (2007). *La fin de l'exception humaine*. Paris: Gallimard.
- Sève, L. (2008). *Penser avec Marx aujourd'hui*. Tome II. « L'homme »? Paris: La Dispute.
- Therriault, G., Baillet, D., Carnus, M.-F., Vincent, V. (org.) (2018). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant*. Une énigmatique rencontre. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Vercellino, S. (2019). *La performatividad del dispositivo escolar de la relación del-la alumno-a con el saber*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Cordoba (Argentina).
- Vincent, V. (2017). *L'influence du rapport au savoir des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques: le cas de l'enseignement de la préhistoire à l'école primaire à Genève*. Université de Genève. Thèse.
- Vincent, V., Carnus, M.-F. (org.) (2015). *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement. Enjeux, richesse et pluralité*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.

Sobre o Autor

BERNARD CHARLOT

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8725-4238>

Professor Emérito de Ciências da Educação da Universidade de Paris 8. Professor na Universidade Federal de Sergipe.

bernard.charlot@terra.com.br